

# Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas

SÓNIA RAQUEL SEIXAS (\*)

## INTRODUÇÃO

O crescente interesse pelo estudo no âmbito da violência escolar advém, entre outros factores, da maior frequência e visibilidade que as suas manifestações têm tido, bem como da consequente preocupação evidenciada pelos diversos profissionais e/ou intervenientes no contexto educativo. Professores, alunos, encarregados de educação, psicólogos, são alguns dos diferentes agentes que, de um modo mais directo ou mais indirecto, contactam com essa realidade.

De modo semelhante, as repercussões decorrentes da vivência de situações de violência escolar têm vindo progressivamente a ganhar maior dimensão nas diversas investigações levadas a cabo. Quer se tratem de consequências ao nível do progresso e integração educativa, quer se tratem, de um modo mais abrangente, de consequências ao nível da saúde (numa perspectiva biopsicossocial), inúmeros são os autores que salien-

tam a existência de repercussões nefastas em diversos domínios de vida dos alunos.

Algumas investigações alertam para as implicações ao nível da auto-estima (Sharp, 1996; Myrland & Joseph, 1997; Baldry & Farrington, 1998; Salmon et al., 1998; Berthold & Hoover, 2000; Veiga, 2000; Engert, 2002), outras realçam a associação a comportamentos de risco como o consumo de substâncias (Forero et al., 1999; Kalliala-Heino et al., 2000; Veiga, 2000; Matos & Carvalhosa, 2001; Nansel et al., 2001), outras ainda salientam as repercussões ao nível da saúde, nomeadamente sintomatologia física e psicológica (Neary & Joseph, 1994; Boivin et al., 1995; Craig, 1998; Forero et al., 1999; Bond et al., 2001; Karin-Natvig et al., 2001; Nansel et al., 2001).

O conceito de violência escolar tem sido caracterizado, por diferentes autores, como um fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros (Vale & Costa, 1998). Estando cientes dos diferentes domínios que urge intervenção, o clima relacional entre os alunos, intimamente associado à qualidade das interações interpessoais que entre eles ocorrem, tem merecido especial atenção como uma área privilegiada na literatura sobre violência escolar. Mais recentemente, neste âmbito, tem sido largamente

---

(\*) Escola Superior de Educação de Santarém / Escola Superior de Educação João de Deus / Doutoranda na Universidade de Coimbra.

abordado o fenómeno “bullying” (Berthold & Hoover, 2000; Sharp et al., 2000; Weinhold, 2000; Wolke et al., 2001; Endresen & Olweus, 2001; Smith et al., 2001).

Conceptualmente caracterizado de forma unânime por vários autores, o *bullying* assume-se como um fenómeno que abrange toda uma variedade de comportamentos de maus-tratos entre os pares podendo essas acções ser de carácter físico ou psicológico (Branwhite, 1994; Borg, 1998; Forero et al., 1999; Pellegrini et al., 1999; Mynard & Joseph, 2000). De realçar ainda o seu carácter intencional (com o intuito de magoar terceiros), repetitivo e sistemático, não se reportando a episódios isolados de conflito entre pares de igual estatuto ou poder. No geral, as vítimas são mais novas ou mais fracas que os agressores.

A tradução do termo original *bullying* merece particular atenção já que, em Portugal, se têm sentido algumas dificuldades na utilização consistente de um mesmo termo. Algumas traduções têm sido sugeridas, nomeadamente “implicar com as pessoas” (Vale & Costa, 1998, 13), “agressão em contexto escolar” (Veiga, 2000, 122), “coacção” (Marchand, 2001) e “provocação” (Matos & Carvalhosa, 2001, 3). Contudo, após clarificado o significado conceptual do conceito, tem-se optado por manter o termo original.

Da multiplicidade de comportamentos que têm sido identificados como manifestações de *bullying*, destacam-se os actos de agressividade física (bater, empurrar, dar pontapés), os comportamentos verbais (troçar, chamar nomes ofensivos), os comportamentos de manipulação social ou indirectos (excluir, ignorar, espalhar rumores), os comportamentos de maus-tratos psicológicos (ameaças, gestos provocadores, expressões faciais ameaçadoras) e os ataques à propriedade (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objectos).

Qualquer comportamento de *bullying* é manifestado por alguém (um indivíduo ou um grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo. Assim sendo, encontra-se sempre subjacente o envolvimento activo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride (o agressor) e aquele que é vitimizado (a vítima). Nesta perspectiva, quando ocorre um episódio de *bullying* ocorre simultaneamente uma situação de vitimização. A maioria das investigações tem assim dedicado a sua atenção fundamentalmente a estes dois grupos de alunos, os agressores (*bullies*) e as vítimas, com o

propósito, entre outros, de proceder a uma identificação das suas principais características.

Os resultados de alguns desses estudos verificaram que as vítimas não aparentavam ser um grupo tão homogéneo como inicialmente se supunha, nomeadamente nas respostas manifestadas face à sua vitimização (Griffin & Gross, 2004; Perry, Kusel & Perry, 1988; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996). Uma primeira distinção entre vítimas passivas (inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem) e vítimas-agressivas (de temperamento exaltado e que retalias o ataque), foi desde logo proposta nos primeiros trabalhos de Olweus (1978). As vítimas-agressivas, alunos que simultaneamente agredem e são vitimizados, assumem-se, assim, como um grupo distinto tanto dos agressores como das vítimas ainda que com ambos partilhem algumas características.

Intimamente relacionado com a problemática que pretendemos realçar no presente artigo, é de salientar que, dependendo em grande medida dos instrumentos de avaliação seleccionados, bem como das faixas etárias dos alunos considerados, nos deparamos com diferentes taxas de incidência do fenómeno *bullying* não só de país para país como também no seio do mesmo país. Como consequência, ao pretendermos caracterizar um dos aspectos do *bullying* (o seu nível de incidência), somos frequentemente confrontados com pesquisas que identificam percentagens de alunos envolvidos discrepantes, o que nos leva a reflectir sobre as metodologias de avaliação seleccionadas.

### *Metodologias de avaliação*

Considerando a necessidade de caracterização dos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*, e sabendo de antemão que existem diferentes tipos de envolvimento (nomeadamente enquanto agressores, vítimas ou vítimas-agressivas), é natural que surjam algumas dúvidas relativas à selecção ou construção de instrumentos, cujos dados recolhidos possam permitir um fidedigno conhecimento do fenómeno em si.

Nas diversas investigações que têm sido feitas, são múltiplas as escolhas metodológicas tomadas, parecendo existir alguma constância em quatro grandes vertentes. Em primeiro lugar, ainda que de um modo menos frequente, surgem as técnicas de observação natural/directa dos alunos em cenários do seu quotidiano escolar. A preferência

por esta metodologia encontra-se directamente relacionada com os objectivos dos estudos, normalmente direccionados para a caracterização dos espaços onde ocorrem os fenómenos de violência escolar, entre eles o recreio. Usualmente constroem-se grelhas de observação e registo com categorias previamente definidas e caracterizadas, sendo os alunos observados e identificados sempre que os seus comportamentos, intensidade e duração, correspondam às enunciadas categorias (Arsenio et al., 2000; Boulton, 1999; Craig & Pepler, 1995; Fonseca et al., 1984; Kochenderfer & Ladd, 1997; O'Connell, 2000; Schwartz et al., 1993).

Estes métodos de observação directa proporcionam informação objectiva sobre as acções dos sujeitos-alvo em circunstâncias específicas, contudo, algumas dificuldades decorrem da utilização destas metodologias de observação. Nos espaços que se assumem como alvo de observação, o elevado número de alunos que, em simultâneo, o partilham e manifestam comportamentos passí-

veis de categorização, dificulta o registo de alguns desses comportamentos. Por outro lado, existem ainda alguns comportamentos menos visíveis ou menos audíveis, que facilmente passam despercebidos ao observador, mas que nem por isso deixam de ser considerados como manifestações de *bullying* (entre eles, a coacção, a ameaça, os rumores ou a exclusão) (Osterman, 1999). Finalmente, o facto do observador não se encontrar presente nalguns locais, no interior da escola (por exemplo nos balneários ou nos corredores), onde alguns comportamentos de *bullying* ocorrem, constitui uma limitação óbvia a ter em conta na utilização destes instrumentos (Pellegrini & Bartini, 2000).

Uma segunda opção, a mais frequentemente utilizada na literatura, refere-se à escolha de instrumentos de auto-preenchimento ou resposta por parte dos próprios alunos (escalas, inventários ou questionários) (Tabela 1). Neste caso, a caracterização dos alunos ao nível dos seus comporta-

TABELA 1  
*Instrumentos de auto-preenchimento pelos alunos*

Instrumentos	Autores
- Bullying Behavior Scale e Peer Victimization Scale	Andreou (2001); Austin & Joseph (1996); Mynard & Joseph (1997)
- Scripted-cartoon Narrative of Bullying	Almeida & Barrio (2002)
- Bully/victim Questionnaire (Olweus)	Borg (1998); Craig (1998); Eslea et al., 2003; Genta et al., 1996; Endresen & Olweus, 2001; Cowie & Olafsson, 2000; Voss & Mulligan, 2000; Pellegrini et al. (1999); Salmon et al. (1998); Wolke et al. (2001)
- Aggression Scale of Health Science Center Student Questionnaire	Bosworth et al. (1999)
- Social Experience Questionnaire (self-report)	Crick & Bigbee (1998)
- Relational Aggression and Victimization Scale	Craig (1998)
- Perceptions of Peer Support Scale (PPSS)	Kochenderfer & Ladd (1997); Ladd et al. (1997)
- World Health Organisation study (WHO) (HBSC)	Due, Holstein & Jorgensen (1999); Forero et al. (1999); Kaltiala-Heino et al. (2000); Karin-Natvig et al. (2001); Lanfer (2003); Matos & Carvalhosa (2001); Nansel et al. (2001); Starkuviene & Zaborskis (2005)
- Bully Scale	Rigby & Cox (1996)

TABELA 2  
*Instrumentos de auto-preenchimento pelos pares*

Instrumentos	Autores
- Peer Nomination Inventory (PNI)	Boivin et al. (1995); Egan & Perry (1998); Hodges & Perry (1999); Mahady-Wilton & Craig (2000); Perry et al. (1988)
- Peer Nomination Form	Boulton (1999); Craig & Pepler (2000); Pellegrini & Bartini (2000); Schwartz et al. (1997)
- Preschool Social Behavior Scale – Peer Form	Crick et al. (1999)
- Social Experience Questionnaire – Peer Report	Crick e Grotpeter (1995); Crick (1996); Crick & Bigbee (1998)
- Peer Report Victimization Scale	Hodges et al. (1999)
- Peer Relations Questionnaire (PRQ)	Rigby (2000); Slee (1995)

mentos, seja como actor ou como alvo dos mesmos, é feita tendo por base as suas próprias respostas. Aparentemente parece a opção mais acertada, não fosse pelas dificuldades que coloca quando a resposta autêntica não é a considerada socialmente mais desejável. Craig (1998), particularmente acerca da agressão, sugere que a mesma pode ser subestimada nos auto-relatos porque é socialmente indesejável e frequentemente não reconhecida pelos agressores, podendo mesmo, nalguns casos, ser inconsciente.

Partindo do pressuposto que uma das razões para os comportamentos de *bullying* indirectos ou de manipulação social ocorrerem se refere ao facto de permitirem ao agressor não ser identificado, Osterman (1999) acrescenta que, nesses casos, as respostas dos instrumentos de auto-preenchimento poderiam não ser honestas uma vez que o objectivo do agressor é permanecer incógnito. Os resultados obtidos por Rigby e Slee (1990) confirmam esta tendência uma vez que a maior parte dos alunos se mostraram relutantes em admitir seja o facto de agredirem os colegas, seja o facto de serem agredidos, quando directamente questionados.

As questões da autenticidade não se colocam num terceiro conjunto de escolhas metodológicas e que se referem aos instrumentos cujo preenchimento é feito pelos pares. São a segunda es-

colha, em termos de frequência, mais utilizada na literatura, sendo os colegas os que identificam ou nomeiam os pares que manifestam determinados comportamentos previamente descritos. Apesar das avaliações dos pares não constituírem uma avaliação “objectiva” da real competência dos sujeitos-alvo, reflectem, na opinião de Hymel, Bowker e Woody (1993), a avaliação colectiva de um dos primeiros grupos de referência da criança e, como tal, pode ser de particular importância em termos de relações sociais com esses colegas.

Perry, Kusel e Perry (1988), salientam as vantagens destes instrumentos, devido ao facto dos pares se encontrarem provavelmente mais atentos a quem costuma agredir e ser vitimizado. Os dados recolhidos por um grupo de pares, por seu lado, diminui a influência de predisposições individuais (pessoais) e aumenta a fidelidade estatística. Para além disso diminuem as hipóteses dos sujeitos, por lhes ser pedido que respondam sobre terceiros, não serem verdadeiros e darem respostas socialmente desejáveis.

Barrio et al. (2001), num trabalho sobre as reacções face ao *bullying*, verificaram que os alunos vitimizados referem procurar ajuda mais frequentemente aos amigos, menos frequentemente à família e raramente aos professores, o que coloca, uma vez mais, os pares em posição privilegiada para identificar os colegas que se envolvem em

comportamentos de *bullying* e vitimização. Em estudos que abordaram as qualidades psicométricas de procedimentos sociométricos e medidas de avaliação pelos pares, tem-se verificado por parte dos alunos uma aptidão na identificação dos agressores e vítimas na sua turma, com uma fidedignidade satisfatória (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000). De modo semelhante, Crick e Grotpeter (1995) defendem a utilização de instrumentos de nomeação pelos pares, considerando-os melhores informantes e salientando a vantagem adicional destes providenciarem múltiplas avaliações do comportamento (dado um mesmo sujeito ser avaliado por todos os seus colegas), contrariamente a uma única avaliação.

Por último encontramos opções metodológicas ao nível da aplicação de instrumentos de auto-preenchimento aos professores, sendo-lhes solicitado que identifiquem ou caracterizem os alunos que melhor correspondam ao perfil ou descrição referida nesses instrumentos. A desvantagem da utilização desta metodologia advém do facto de muitos comportamentos de *bullying* ocorrerem fora da sala de aula, de modo que os professores não se encontram em posição privilegiada para estarem atentos a todos os fenómenos de interacção interpessoal entre pares que ocorrem nos espaços exteriores à sala de aula, sendo as suas identificações o resultado das suas experiências com os alunos em contextos específicos (Crothers & Levinson, 2004; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Pellegrini & Bartini, 2000). Não obstante, assumem-se como uma fonte de informação adicional sobre competências sociais, alguns indicadores de ajustamento social, ou outros problemas de comportamento dos seus alunos. Ainda que pareça ser a opção menos frequente nas diversas investigações nesta área, quando se pretende comparar diferentes percepções sobre o fenómeno tem-se assumido como uma escolha metodologicamente bem fundamentada e que vem normalmente enriquecer os dados obtidos.

Entre alguns dos instrumentos referenciados na literatura, salientam-se as escalas de comportamento agressivo, usualmente constituídas por um conjunto de itens referentes a comportamentos agressivos sob diferentes formas bem como a reacções perante a manifestação dos mesmos (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000; Pellegrini & Bartini, 2000).

As vantagens e desvantagens que se podem

enunciar para cada uma das metodologias de avaliação referidas, são inúmeras, mas um aspecto merece referência, o facto de podermos dividir em dois grandes grupos qualquer um dos instrumentos referidos, nomeadamente um conjunto que se refere à auto-percepção (quando os inquiridos são os próprios alunos alvo) e outro conjunto que se inclui no âmbito da hetero-percepção (quando os inquiridos são os pares, professores ou ainda observadores externos, desses alunos alvo).

Pretendemos, com este estudo, não apenas salientar a diversidade de metodologias de recolha e categorização dos alunos relativamente ao seu envolvimento em situações de *bullying*, como também reflectir sobre até que ponto diferentes resultados, obtidos através de diferentes instrumentos, retratam a mesma realidade.

Nomeadamente, quando pretendemos caracterizar estes alunos nalguns domínios da sua vida (pessoal, familiar, social, escolar, de saúde), a primeira preocupação que antecede a escolha de instrumentos que permitam recolher informação sobre esses mesmos domínios, relaciona-se com a selecção dos sujeitos. As dúvidas referem-se ao tipo de instrumento que nos permita identificar os alunos agressores e/ou vítimas, estando cientes de eventuais resultados diferentes consoante nos apoiemos nas percepções dos próprios alunos (instrumentos de auto-resposta) ou em hetero-percepções.

O objectivo do presente trabalho consiste em comparar os resultados obtidos, numa mesma amostra de alunos, através de dois instrumentos (prevendo que os resultados sejam divergentes) e discutirlos à luz do que diversos autores têm defendido.

## METODOLOGIA

### *Amostra*

A nossa amostra foi constituída por alunos do 3.º ciclo que frequentam um estabelecimento de ensino público na área da Grande Lisboa. Para tal, recorremos a um método de amostragem probabilística, neste caso, a amostragem em cachos. Numa primeira fase procedeu-se à amostragem aleatória dos concelhos periféricos de Lisboa, tendo sido seleccionados, os concelhos de Lisboa, Amadora, Sintra, Odivelas e Loures. Estabelecido o nú-

mero de escolas a seleccionar, proporcionalmente ao número de escolas total de cada concelho, foram escolhidas aleatoriamente 11 escolas de um total de 71.

Numa terceira fase a amostragem aleatória das turmas, por cada escola foram seleccionadas três turmas (respectivamente, uma do 7.º, do 8.º e do 9.º ano de escolaridade) num total de 33 turmas. A nossa amostra constitui-se assim com um total de 680 alunos, 46,3% do sexo masculino e 53,7% do sexo feminino, dividindo-se de forma aproximadamente semelhante pelos três anos de escolaridade seleccionados (35,3% no 7.º ano, 34,6% no 8.º ano e 30,1% no 9.º ano). As idades dos alunos oscilam entre os 12 e os 17 anos.

### *Instrumentos*

Os instrumentos utilizados neste estudo procuraram obter duas percepções complementares relativamente ao envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying*. No questionário de auto-preenchimento procurou-se conhecer as percepções que os alunos da amostra têm sobre o seu próprio grau de envolvimento, no questionário de nomeação dos colegas procuraram-se as percepções dos pares sobre o grau de envolvimento dos colegas. Todos os sujeitos da amostra responderam a ambos os questionários, sendo que num deles exprimiam a sua opinião sobre o seu próprio comportamento, enquanto que no outro manifestavam a opinião sobre o comportamento dos colegas.

#### Questionário “Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar” (HBSC)

Este questionário de auto-preenchimento, retirado da investigação dirigida pela Organização Mundial de Saúde, feita de quatro em quatro anos, e intitulado “Health Behavior in School Aged Children Survey” (HBSC), debruça-se sobre a vida quotidiana e a saúde de jovens estudantes com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos. Trata-se fundamentalmente de um questionário epidemiológico que aborda temas diversos tais como a alimentação, o consumo de substâncias, o corpo e a saúde, relações com o meio, escola (relação com colegas, com professores e violência escolar), e lazer. A resposta às duas questões sobre o envolvimento em situações de violência na escola (como provocador ou como provocado), per-

mitiu-nos identificar quatro diferentes estatutos de envolvimento por parte dos alunos: agressores (com resposta positiva como provocador e resposta negativa como provocado), vítimas (com resposta negativa como provocador e resposta positiva como provocado), vítimas-agressivas (com resposta positiva a ambas as questões) e não-envolvidos (com resposta negativa a ambas as questões, portanto sem envolvimento).

Utilizando este instrumento com o objectivo de identificar os diferentes estatutos dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* encontram-se os trabalhos de Due, Holstein e Jorgensen (1999), Forero et al. (1999), Kaltiala-Heino et al. (2000), Karin-Natvig et al. (2001) e Nansel et al. (2001).

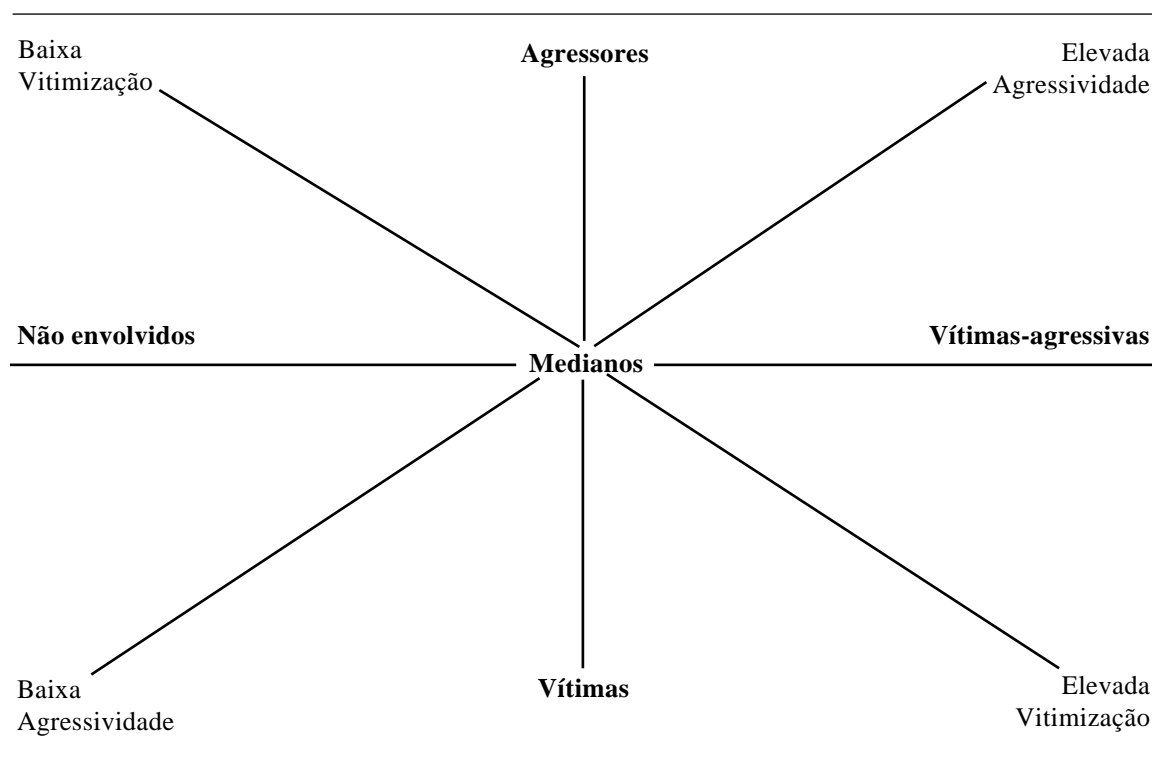
#### Questionário de nomeação dos colegas

Como instrumento de recolha de dados baseado em nomeações dos pares, utilizámos o questionário de Schwartz et al. (1997), por nós traduzido, que nos possibilitou aceder ao estatuto de envolvimento dos jovens. O presente questionário consistiu em pedir a cada aluno que nomeasse os elementos da sua turma que mais se identificassem com seis diferentes descrições (três pertencentes a comportamentos agressivos e três referentes a comportamentos de vitimização). Seguindo os procedimentos estatísticos de Bastin (1980), foi-nos possível identificar cinco estatutos diferentes de sujeitos: agressores, vítimas, vítimas-agressivas, medianos (que se situam numa posição mediana entre dois extremos de comportamento considerado estatisticamente significativo) e não envolvidos (sujeitos que não manifestam qualquer tipo de comportamento de vitimização ou agressividade) (Figura 1).

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos através do HBSC, ou seja, a auto-percepção que os sujeitos da nossa amostra têm relativamente ao seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, demonstram que uma percentagem significativa da amostra se percebe como envolvendo-se em situações de provocação/maltrato entre pares (66%), independen-

FIGURA 1  
Representação gráfica dos estatutos de vitimização e agressividade  
(Questionário de nomeação dos colegas)



temente do seu estatuto de envolvimento (Gráfico 1).

A menor percentagem desses sujeitos pertencem ao grupo de alunos agressores, que se percebem como tendo exclusivamente um papel de provocadores e nunca de provocados (12%,  $n=80$ ). No caso dos sujeitos que se auto-percebem como vítimas, a percentagem é assustadoramente elevada (54%), pouco mais de metade da amostra. Do ponto de vista destes alunos, 30% ( $n=201$ ) assumem-se como vítimas passivas, que não reagem agressivamente às provocações dos colegas agressores, e 24% ( $n=161$ ) como vítimas-agressivas, cuja reacção face à provocação dos colegas se torna igualmente agressiva.

Os alunos que referem não se envolver em situações de provocação/maltrato entre pares constituem apenas 34% ( $n=238$ ) da amostra.

As diferenças relativas ao género sexual não

são muito evidentes no seio de cada grupo, com uma ligeira superioridade no género masculino no caso dos alunos agressores e vítimas-agressivas, e no género feminino no caso dos alunos vítimas (Gráfico 2). Onde as diferenças são mais evidentes, nos alunos não envolvidos, verificamos que praticamente metade dos alunos que não se envolvem em situações de provocação/maltrato entre colegas pertencem ao género sexual feminino.

Os resultados que obtivemos através do questionário de nomeação dos colegas, ou seja, a hetero-percepção, dá-nos uma visão significativamente diferente nalguns dos grupos de sujeitos constituídos (Gráfico 3).

Uma primeira análise mostra-nos que metade da amostra (50%,  $n=338$ ) é percebida pelos pares como não se envolvendo em situações de provocação/maltrato entre pares. Uma percentagem

GRÁFICO 1  
Auto-percepção (HBSC)

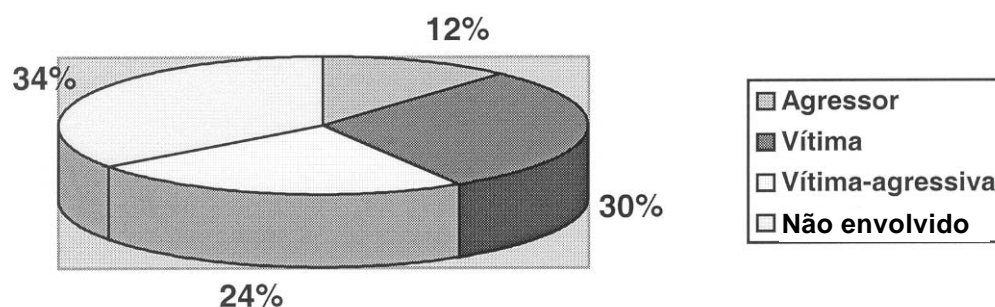
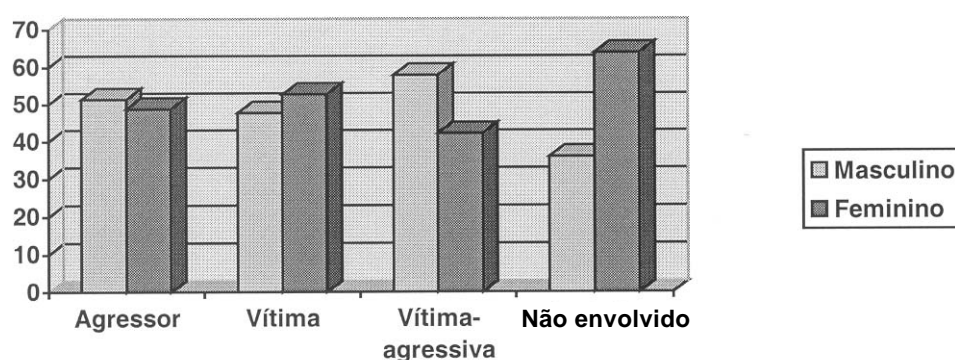


GRÁFICO 2  
Auto-percepção (género)



superior do que a manifestada nas auto-percepções. Poderíamos questionarmo-nos se parte das situações vivenciadas pelos alunos passam despercebidas aos colegas e, desse modo, os mesmos identifiquem mais alunos não envolvidos do que na realidade existem. Os nossos resultados (diminuindo de 50% nas hetero-percepções para 34% nas auto-percepções) sugerem a existência de alguns sujeitos (16% da amostra) que se consideram a si próprios como envolvidos de algum modo em situações de provocação/maltrato entre pares, ainda que os seus pares não os tenham assim identificado.

Um dos factores explicativos para esta diferença, consensual entre a maioria dos autores aqui

citados, reside na diversidade de comportamentos de *bullying*, havendo alguns mais subtis e indirectos, sendo por isso de mais difícil reconhecimento, nomeadamente quando são os pares a perceberem (Bjorkqvist, 1994; Crick, 1996; Owens et al., 2000).

Por motivos relacionados com os procedimentos estatísticos realizados (Bastin, 1980), surge um novo grupo de sujeitos (medianos) que, na visão dos colegas, se envolvem em situações de provocação/maltrato, apesar de o fazerem com menor frequência, constituindo 14% (n=94) da amostra.

A percentagem de agressores é relativamente semelhante, oscilando pouco tendo em atenção a



GRÁFICO 3  
Hetero-percepção

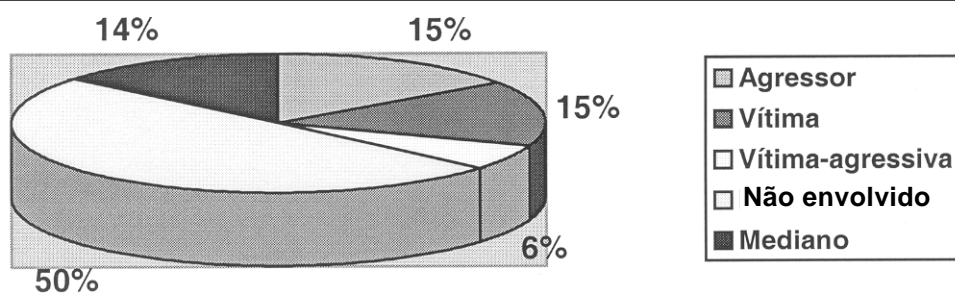
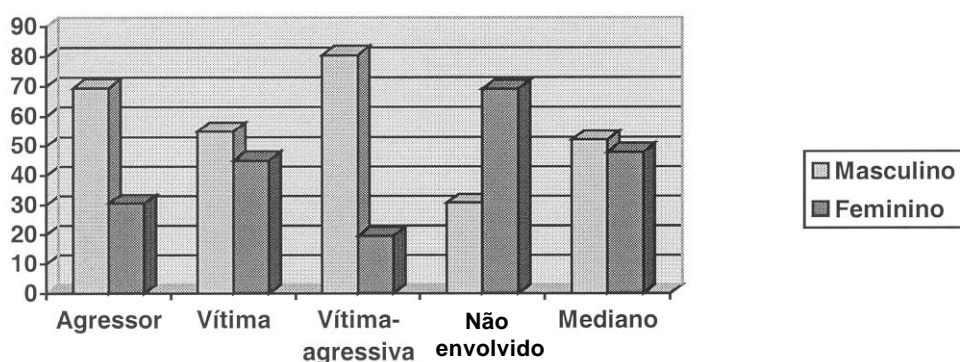


GRÁFICO 4  
Hetero-percepção (gênero)



auto-percepção e a hetero-percepção (12% e 15%, respectivamente). Poderíamos assumir que esta correspondência se relaciona com alguma visibilidade do comportamento agressivo, sendo igualmente fácil identificar sujeitos agressores do ponto de vista do próprio aluno que agride, como do ponto de vista dos colegas que observam ou vivenciam essa agressividade. Contudo, devido à existência de um novo grupo (sujeitos medianos), as percentagens, ainda que próximas, não correspondem forçosamente ao mesmo número de indivíduos. Na realidade os dados obtidos no presente trabalho parecem fundamentar a perspectiva de Craig (1998), relativamente à existência de algumas respostas pouco autênticas ou socialmente desejáveis nos alunos agressores, dado que nas

nomeações pelos pares foram identificados 105 alunos como agressores, enquanto nas auto-percepções este número desceu para 80.

Uma diferença substancial ocorre no grupo das vítimas, de 30% (n=201) nas auto-percepções, para metade nas hetero-percepções (apenas 15% dos sujeitos são identificados pelos colegas como vítimas, n=102). Será que por terem um comportamento menos exteriorizável, como os agressores, sendo por isso menos visíveis do que eles, a sua passividade passa despercebida?

No caso das vítimas-agressivas, a diferença é ainda mais pronunciada, passamos de 24% (n=161) nas auto-percepções para 6% (n=41) nas hetero-percepções. Uma vez mais podemos questionar, será que quando manifestam comportamen-

tos agressivos são somente categorizados pelos pares como agressores, passando uma vez mais despercebidos os comportamentos de vitimização?

Estes resultados parecem fundamentar a perspectiva de Craig (1998) ao defender a vitimização como um comportamento mais internalizável e, como tal, parecendo ser os instrumentos de auto-resposta os mais adequados para a sua identificação.

Esta perspectiva pode mais facilmente ser compreendida à luz dos resultados obtidos por Schuster (1999), ao confrontar instrumentos de auto-nomeação de vitimização e nomeação pelos pares. Este autor identificou e diferenciou as vítimas (que simultaneamente se auto-nomeiam e são nomeadas pelos seus pares como vítimas), das vítimas defensivas (que não se auto-identificam como vítimas mas são nomeadas pelos pares como tal), das vítimas sensíveis (que se auto-identificam como tal apesar de não serem nomeadas pelos seus pares como vítimas). Schuster elega que as vítimas sensíveis podem ser alunos expostos a actos agressivos não observados por outros (nomeadamente serem vitimizados por um outro colega quando se encontrem sozinhos), ou interpretarem actos inofensivos como hostis ou agressivos. Independentemente de se tratar de uma vivência “subjectiva” e não “objectiva” de vitimização, pode constituir um factor de risco importante para o ajustamento psicossocial destes alunos, uma vez que se sentem atacados pelos colegas e expostos a comportamentos de *bullying*.

Relativamente ao género sexual os níveis de incidência nos vários estatutos mostram alterações significativas nas hetero-percepções comparativamente às auto-percepções (Gráfico 4). A percentagem de rapazes e raparigas que se consideram agressores é semelhante (51,3% e 48,8%). No entanto quando consideramos as percepções dos pares, surge-nos uma diferença muito significativa quanto à atribuição do estatuto de agressividade aos dois géneros sexuais onde, mais do dobro são rapazes e menos de metade são raparigas (respectivamente 69,5% e 30,5%). A violência como um fenómeno visível e exteriorizável será, do ponto de vista dos pares, mais característico dos rapazes? Terão os colegas pensado mais nos rapazes, por uma questão de estereótipo, associando uma maior passividade às raparigas?

Não excluindo fenómenos de natureza social (as representações sociais), podemos encontrar uma

justificação para esta discrepância que reside no facto dos comportamentos de *bullying*, nas raparigas, serem mais indirectos, nomeadamente de manipulação social, e, como tal, menos visíveis ao olhar dos outros. Vários autores têm encontrado diferenças associadas ao género sexual nos comportamentos de *bullying* manifestados pelos alunos. Enquanto os rapazes mais frequentemente recorrem a comportamentos de agressão física e verbal directa, as raparigas manifestam mais frequentemente comportamentos indirectos de manipulação social (Baldry & Farrington, 1999; Bjorkqvist, 1994; Crick & Grotpeter, 1995; Kyrgiopoulos, 2005; Leckie, 1997; Craig, 1998; Owens et al., 2000).

Crick e Grotpeter (1995), sugerindo que semelhante número de rapazes e raparigas se podem identificar como agressores se tanto a agressão directa quanto a relacional forem ambas avaliadas, realizaram um trabalho onde demonstraram uma desigualdade significativa ao nível do género sexual, quanto aos comportamentos de *bullying* manifestados. Estes autores verificaram que o grupo de alunos agressores directos se compunha maioritariamente por rapazes (15,6% *versus* 0,4% de raparigas), enquanto que o grupo de alunos agressores relacionais era maioritariamente composto por raparigas (17,4% *versus* 2,0% de rapazes), o que, somando cada género separadamente, revela uma percentagem semelhante de envolvimento em comportamentos de *bullying*. Esta diferença comportamental pode-nos ajudar a perceber as elevadas percentagens de rapazes identificados pelos pares como agressores, dado alguns comportamentos mais indirectos manifestados pelas raparigas poderem passar despercebidos.

Nas vítimas-agressivas, no âmbito da auto-percepção, a diferença de percentagem é reduzida com alguma superioridade no sexo masculino, observamos, contudo, uma inversão muito visível nas hetero-percepções: enquanto apenas 19,5% são raparigas, a esmagadora maioria (80,5%) são rapazes. Podemos aqui, uma vez mais, encontrar presente tanto fenómenos de representações sociais como o facto da vertente agressiva nos rapazes ser mais visível (porque mais directa e física) do que nas raparigas.

No caso dos não envolvidos, a tendência verificada nas percentagens atribuídas aos rapazes e às raparigas é a mesma seja nas auto-percepções seja nas hetero-percepções: o dobro dos alunos

isolados pertence ao sexo feminino comparativamente a aproximadamente metade pertencendo ao sexo masculino (36% para 64% e 31% para 69%). Isto aparentemente sugere que a maior parte dos alunos que não se envolvem em situações de violência na escola (seja como vítimas seja como agressores, seja como vítimas-agressivas) é na maior parte dos casos do sexo feminino, o que se encontra em consonância com o genérico dos autores (Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino et al., 2000).

### CONCLUSÕES

A questão que pretendemos aqui realçar remete-nos para as dificuldades com que qualquer investigação científica se depara no planeamento do seu desenho de investigação, com particular ênfase nas opções metodológicas. Percepcionarmos situações de provocação/maltrato entre os pares, numa dupla perspectiva do próprio aluno envolvido ou dos seus pares, é o suficiente para obtermos resultados divergentes nos níveis de incidência e estatutos de envolvimento.

É fundamental termos em atenção as limitações inerentes aos vários instrumentos, entre elas as questões relacionadas com a autenticidade e a preferência por respostas socialmente desejáveis nos instrumentos de auto-resposta, particularmente no caso da agressão como objecto de estudo.

Obviamente que, se procuramos compreender a violência escolar num contexto de um fenómeno vivenciado pelo próprio (numa tripla vertente de agressor, vítima ou vítima-agressiva), ou num contexto de um fenómeno observado e categorizado por terceiros (os pares, professores ou outros observadores na instituição escolar), os próprios objectivos do estudo condicionam a escolha dos instrumentos. As questões relacionadas com vivências internas são mais facilmente percebidas pelo próprio sujeito do que pelos seus pares, enquanto que os comportamentos mais exteriorizáveis poderão ser mais facilmente, e com maior rigor, percebidos pelos pares (Perry, Kusel & Perry, 1988; Craig, 1998). A dúvida quanto à escolha dos instrumentos coloca-se quando pretendemos, numa mesma amostra, estudar simultaneamente fenómenos de natureza mais interna (vitimização) e fenómenos de natureza mais externa (agressividade), onde a dualidade de per-

cepções poderia conduzir à constituição de grupos com sujeitos que pertencem em simultâneo a dois ou mais estatutos de envolvimento diferentes.

Uma forma de ultrapassar esta divergência de resultados relativa ao envolvimento de certos alunos em comportamentos de *bullying* entre pares, poderá ser alcançada se, no momento da constituição da amostra, fossem apenas seleccionados os sujeitos que, simultaneamente, se percebem e são percebidos pelos seus pares como agressores, vítimas ou vítimas-agressivas.

Deste modo, mesmo que um número considerável de sujeitos não viessem a integrar a amostra devido à inexistência de acordo entre ambas as fontes (os próprios sujeitos e os seus pares), na selecção dos restantes sujeitos, seriam asseguradas não só as vivências internas dos sujeitos (no caso das vítimas) como também os comportamentos mais externalizáveis e visíveis (no caso dos agressores), não havendo sobreposição e assegurando a constituição de grupos mutuamente exclusivos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., & Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado, & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes. Crianças* (Vol. 2, pp. 169-197). Coimbra: Quarteto.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-aged children. *Educational Psychology*, 21 (1), 59-66.
- Arboleda, M. (2000). Ambiente familiar y problemas de adaptación de los hijos. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 80-98). Porto: Porto Editora.
- Arsenio, W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36 (4), 438-448.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 447-456.
- Baldry, A., & Farrington, D. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3 (2), 237-254.
- Baldry, A., & Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian School children. *Journal of Adolescence*, 22 (3), 423-426.

- Barrio, C., Martín, H. Montero, I., Fernández, I., Gutiérrez, H. (2001). Bullying in spanish secondary schools: A study on a national scale for the *Ombudsman's Report on School Violence. The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Berthold, K., & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (314), 177-188.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7 (4), 765-785.
- Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18 (4), 433-444.
- Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70 (4), 944-954.
- Branwhite, T. (1994). Bullying and student distress: beneath the tip of the iceberg. *Educational Psychology*, 14 (1), 59-71.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21 (1), 79-95.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Craig, W., Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5 (3/4), 81-95.
- Craig, W., & Pepler, D. (2000). Observations of bullying and victimization in the school yard. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development* (pp. 116-136). Oxford: Blackwell Publishers.
- Crick, N. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67 (5), 2317-2327.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Crick, N., & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (2), 337-347.
- Crick, N., Casas, J., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.
- Crothers, L., Levinson, E. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. *Ugeskr Laeger*, 161 (15), 2201-2206.
- Egan, S., & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- Endresen, I., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age, trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart, & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and Destructive Behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147-165). Washington: American Psychological Association.
- Engert, P. (2002). Self-perceptions of bullies, victims, and other participants in bullying and victimization interactions of middle school students. *Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences and Engineering*, 63 (3-B), 1560.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Moramarchán, J., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Fonseca, A., Lopes, M., & Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 233-344.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A. Costabile, A., & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hodges, E., & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 677-685.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101.

- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64 (3), 879-896.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 661-674.
- Karin-Natvig, G., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6 (4), 365-377.
- Kochenderfer, B., & Ladd, G. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9 (1), 59-73.
- Kyrgiopoulos, J. (2005). *Bullying in Greek schools*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium, Julho 2005, Atenas, Grécia.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Leckie, B. (1997). Girls, bullying behaviours and peer relationships: the double edged sword of exclusion and rejection. [On-line]. Available: <http://www.aare.edu.au/97pap/leckb284.htm>.
- López, T. (1998). Relaciones entre la conducta antisocial y la autoestima. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. de Albuquerque, & S. G. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 88-91). Braga: Lusografe.
- Mahady-Wilton, M., & Craig, W. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9 (2), 226-245.
- Marchand, H. (2001, Nov.). *Coacção (bullying) nas escolas: Alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da secção portuguesa da AFIRSE: "Violência e indisciplina na escola". Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. 2, 1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da C. M. Lisboa.
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (4), 393-406.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26 (2), 169-178.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA – Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16 (1), 183-186.
- O'Connell, P. (2000). Peer processes and bullying: Naturalistic observation on the playground. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (8-B), 4306.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Österman, K. (1999). *Developmental trends and sex differences in conflict behavior*. Consultado em 17 de Junho de 2002 através de <http://www.abo.fi/svf/up/diss.htm>
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67-83.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jaervinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20 (2), 177-190.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 360-366.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24 (6), 807-814.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21 (4), 609-612.
- Rigby, K., & Slee, P. (1990). Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australasian Society of Victimology*, 1, 23-28.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior*, 22 (2), 99-109.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.

- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: the prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2 (2), 175-190.
- Schwartz, D., Dodge, K., & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64 (6), 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68 (4), 665-675.
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization. *School Psychology International*, 17 (4), 347-357.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21 (1), 37-46.
- Slee, P. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18 (1), 57-62.
- Smith, P., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York: Guilford Press.
- Starkuviene, S., & Zaborskis, A. (2005). Links between accidents and lifestyle factors among Lithuanian schoolchildren. *Medicina (Kaunas)*, 41 (1), 73-80.
- Vale, D., & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Veiga, F. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 121-142). Porto: Porto Editora.
- Voss, L., & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320, 612-613.
- Weinhold, B. (2000). Bullying and school violence: the tip of the iceberg. *Teacher Educator*, 35 (3), 28-33.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197-201.

## RESUMO

O presente trabalho tem como principal objectivo estabelecer uma comparação entre diferentes metodologias utilizadas na caracterização dos alunos que se envolvem em situações de violência escolar, particularmente em comportamentos de *bullying*. Enquanto que a utilização de instrumentos que remetem para uma auto-

-resposta colocam em evidência limitações relativas à autenticidade e objectividade das respostas, a utilização de instrumentos de resposta pelos pares aumenta a fidelidade estatística dos resultados mas realça outro tipo de constrangimentos relacionados com a ausência de conhecimento de algumas vivências internas dos outros. Deste modo, parecem as metodologias de auto-resposta mais adequadas para identificar os alunos vitimizados, enquanto as metodologias de hetero-resposta parecem mais adequadas para identificar os alunos agressores. Utilizando dois instrumentos numa amostra de 680 alunos do 3.º ciclo (com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos) da área da Grande Lisboa, os resultados obtidos sugerem que diferentes percepções do fenómeno conduzem a diferentes níveis de incidência e estatutos de envolvimento no âmbito da violência escolar. Nomeadamente, verificou-se uma maior visibilidade de comportamentos violentos atribuídos ao género masculino nas hetero-respostas, e um número superior de vítimas e de vítimas-agressivas nas auto-respostas.

*Palavras-chave:* Bullying, vitimização, metodologias de avaliação, contexto escolar.

## ABSTRACT

The aim of the present study is to compare different methods used in the characterization of students involved in bullying. While the limitations associated to the self-report instruments are often related to bias, specifically because of factors associated with social desirability or underestimation of the problem, the use of measures based on peers nominations minimizes the impact of any individual bias and increases the statistical reliability of the assessments. However, peer nominations seem rather far from the internal experience of their colleagues. Therefore, self-report measures seem more adequate to identify victimized students, while peer nomination measures seem more appropriate to identify aggressive students (with a more visible behaviour). Data was collected from a random sample of 680 middle school youngsters, aged 12 to 17, in Lisbon. We can find different results in the percentages of involvement in bullying, as well as the percentages of involvement in bullying according to gender. Namely, through peer nomination measure we can see that males have the highest rate comparing to girls in both groups with aggressive behaviours (bullies and bully-victims). We can also observe an increase on both victimized groups (victims and bully-victims) in the self-report measures compared to peer nominations.

*Key words:* Bullying, victimization, assessment, school children.